

## Die Sprachtheorien in und hinter den Lehrern und die Entwicklung der Sprachfähigkeit in den Schülern

### Inhalt

#### Erster Teil: Generelles

- 1.1 Zu Thema und Absicht; "praktizierte Sprachtheorien" und ihr Einfluß auf die Schüler
- 1.2 Zur Entstehung von "praktizierten, individuellen Sprachtheorien", mögliche Einflüsse der Linguistik von heute und früher
- 1.3 Schwierigkeiten beim Erfassen der "praktizierten, individuellen Sprachtheorien"
- 1.4 Angebote für die Praxis auch aus heutiger Linguistik zu fordern

#### Zweiter Teil: Versuche des Aufweisens im einzelnen

- 2.1 Zur Einordnung des in den folgenden Abschnitten Gesagten
- 2.2 Stilideale - "variatio delectat"
- 2.3 "Wörter haben eine feste, klare Bedeutung, ableitbar aus den Gesetzen der Wortbildung"
- 2.4 "Die Hauptsache an der Sprache sind Regeln, die ganze Sprache ist zu verstehen als ein Komplex von Regeln"
- 2.5 Rechtschreibregeln im Zentrum, für Öffentlichkeit und Lehrer
- 2.6 Der Stellenwert von Diktaten im Sprachunterricht
- 2.7 Zu enge Textsortenbegriffe, Glaube an einen einheitlichen "guten Stil"
- 2.8 Blinder Respekt vor literarischen Texten, Dichter als Lieferanten moralischer Leitbilder
- 2.9 "Es gibt für jeden Text ein und nur ein richtiges Verständnis"

#### Dritter Teil: Ein umgreifender sprachtheoretischer Rahmen, als Grundlage für ein be- wußteres Setzen von Prioritäten

- 3.1 Drei Arten der Sprachverwendung
- 3.2 Ein Schichtungsmodell der Kompetenz, als Hilfe für das Erkennen jeweiliger Prioritäten:
  - VII Schreibsystem, Orthographie und Interpunktion
  - VI Lautungssystem, Phono-Morphologie, "Aussprache"
  - V Ganze Stimmführungsgestalten, Klangliches oberhalb der Wortlautungen überhaupt
  - IV Lexisch-morphosyntaktischer Bereich, Wörter und grammatische Formalstrukturen
  - III Semantischer Bereich, Bedeutungen und ganze Bedeutungsstrukturen
  - II Ganze Muster für den Textaufbau und ganze Strategien für Sprachverwendung
  - I Zentralbereich der Person-Konstitution, das "Ich"
- 3.3 Aus überindividuellem Bestand Übernommenes - mit seiner Hilfe selbst Entwickeltes
- 3.4 Blick auf die Probleme des Sprachwandels
- 3.5 Nebeneinander von Varietäten einer Sprache und von Erstsprache und Fremdsprachen
- 3.6 Oft gegensätzliches Verhältnis zwischen Beobachtbarkeit und Kontrollierbarkeit einerseits und Wichtigkeit für Kommunikationserfolg und gesamte Sprachfähigkeit andererseits
- 3.7 Das Verständnis von Texten, Verbindlichkeit und Offenheit für Individuelles

**Anhang:** Auszüge aus Sprachbüchern und linguistischen Texten, als Illustrationen zum in Abschnitt 2.3 und 2.4 Gesagten

## Erster Teil: Generelles

### 1.1 Zu Thema und Absicht; "praktizierte Sprachtheorien" und ihr Einfluß auf die Schüler

Die heutigen Vorträge gelten der Auswirkung von Sprachtheorien in der Praxis, im Alltag – und ich soll und möchte dabei von einem sehr wichtigen Anwendungsfeld von Sprachtheorie reden, nämlich von der *Schule*: von den Lehrern und von den Schülern, aber auch von allen denjenigen, die beeinflussend, fördernd oder zurückhaltend, beurteilend (und ggf. auch aburteilend) *hinter* den Lehrern und Schülern stehen. Ich meine hier zunächst die Schulbehörden aller Art, die Schulaufsicht und Schulbürokratie, die Verfasser von Richtlinien und Lehrplänen (um einmal auf das schöne Wort "Curriculum" zu verzichten) und die Verfasser der Lehrmittel, die es heute in so reicher Auswahl gibt. Aber daneben meine ich auch die Öffentlichkeit in einem weiteren Sinn: die Journalisten, die über Schulfragen schreiben oder Fernsehsendungen machen – die Arbeitgeber insgesamt, welche die von den Schulen kommenden jungen Leute einstellen und dabei nicht selten auch Prüfungen der Sprachbeherrschung durchführen oder jedenfalls Urteile über die Sprachfähigkeit der von ihnen Einstellenden abgeben (nicht ganz selten mit Klagen über die "Verlotterung der deutschen Sprache"). Schließlich und ganz besonders sind hier diejenigen zu nennen, die am nächsten bei den Schülern stehen und oft die direkten Partner der Lehrer sind: die *Eltern*, die oft auf die Schule Einfluß nehmen oder das mindestens versuchen, kollektiv über Elternorganisationen oder einzeln, und die jedenfalls ständig die Resultate aller Arbeit von Lehrern und Schülern kritisch einschätzen.

Sie alle, die Lehrer und die hinter ihnen Stehenden, haben gewisse Auffassungen von Sprache in ihren Köpfen: Was Sprache ist – wie sie funktioniert – was korrekt ist und was fehlerhaft – wie man Sprache am besten lernt und wie daher der Unterricht anzulegen ist – wie man den erreichten Grad an Fertigkeiten und Kenntnissen prüfen kann – was insgesamt in Sprache und Sprachunterricht wichtig ist, und in welchem Grad.

Alle diese Auffassungen, Einstellungen, Wertungen, Prioritätssetzungen in bezug auf Sprache und Sprachverwendung *wirken sich nun aus auf die Schüler*, auf deren Einstellungen und Lernakte, das steht für mich außer Zweifel. Der Einfluß kann sehr direkt sein, z.B. durch ein intensiv gebrauchtes Lehrmittel und die Art der darin enthaltenen Aufgaben oder durch Lehr- und Stoffpläne und durch Prüfungsarbeiten und -vorschriften. Der Einfluß kann eher indirekt, aber mindestens ebenso wichtig sein durch die Art, wie der Lehrer die ihm von den Schülern vorgelegten Texte korrigiert, wie er sie wertet, wie er im mündlichen Unterricht die Beiträge der Schüler aufnimmt (sie herauslockt oder sie eher abblockt, wenn sie ihm nicht ins Konzept passen) – wie der Lehrer überhaupt

umgeht mit den Verstehensreaktionen aller Art bei seinen Schülern, mit den Leistungen der Schüler und vor allem mit den noch nicht korrekten Leistungen oder eindeutigen Fehlleistungen.

Für das Gesamt dieser Auffassungen von Sprache, Grundgefühlen gegenüber der Sprache (und gegenüber den verschiedenen Sprachen, der Erstsprache in Standardform und ggf. im Dialekt sowie den Fremdsprachen) – für diesen ganzen Komplex, der im Kopf jedes hier Beteiligten vorhanden ist, habe ich nun in meiner Themenformulierung das Wort "Sprachtheorien" (absichtlich im Plural) gebraucht.

Die Auffassungen von Sprache und ihrem Funktionieren sind nämlich in den Köpfen der meisten Leute hinter den Lehrern – und vielleicht auch hie und da bei Lehrern – größtenteils nicht gedanklich durchgearbeitet und in ein klares System gebracht. Sie bestehen nicht selten aus einzelnen Bestandstücken oder Teilkomplexen, die wenig Verbindung untereinander haben, ja sich manchmal sogar widersprechen. Vieles ist nur halbbewußt oder nur als unbewußte Haltung und Einstellung vorhanden, manches ist vielleicht nur als eine Art "Grundgefühl gegenüber Sprache" faßbar. Wirksam sind aber auch solche Grundgefühle, ja sie sind unter Umständen viel wirksamer als manches, was als bewußter Besitz oder als bewußter Vorsatz und Plan vorhanden ist.

Ich bitte also, das Wort "Sprachtheorien" in meinem Thema – mindestens für die Zeit dieses Vortrags und der anschließenden Diskussion – in diesem weiten Sinn zu verstehen. Ich kann vielleicht so verdeutlichen: worüber ich sprechen will, das sind die praktizierten, oft individuell geprägten Sprachauffassungen oder eben Sprachtheorien, die in den Köpfen von Lehrern und hinter ihnen Stehenden vorhanden sind und die die Lernvorgänge in den Schülern beeinflussen können.

Beim mündlichen Vortrag am 13.3.1986 verwendete ich, um das von mir Gemeinte klar genug abzuheben von den in den vorherigen Vorträgen vorgeführten und diskutierten Sprachtheorien der Linguisten, die Kennzeichnung "Laien-Sprachtheorien". Es zeigte sich dann in der Diskussion, daß einige Tagungsteilnehmer meine Ausführungen als eine generelle Kritik an Lehrern, Lehrmittelverfassern und Richtlinien-Kommissionen verstanden – also ganz anders, als es von mir gemeint war. Ich konnte das meinerseits im Moment der Diskussion nur als ein Mißverständnis verstehen, das ich durch zusätzliche Erklärungen zu beseitigen versuchte. Erst hinterher merkte ich in Privatgesprächen, daß das von mir zwecks Abhebung von den vorangegangenen Vorträgen benützte Wort "Laien-Sprachtheorien" mißverständlich war und den Eindruck erwecken konnte, ich wolle die Lehrer als linguistische Laien hinstellen (und damit auch diejenigen disqualifizieren, die diese Lehrer ausbildeten). Ich entschuldige mich daher, daß ich nicht schon beim ersten Niederschreiben des Wortes "Laien-Sprachtheorien" (das Wort fiel mir bei der Vorbereitung des Vortrags spontan ein) auch an die störende Nebenwirkung dachte, die der Wortbestandteil "Laien-" hier haben konnte und bei einigen Tagungsteilnehmern tatsächlich gehabt hat. Ich ersetze es nun in dieser Druckfassung durch die etwas umständlichere Formulierung "praktizierte, individuelle Sprachtheorien". Damit möchte ich nun andererseits nicht un-

terstellen, daß die von meinen Linguisten-Kollegen entwickelten, ausformulierten Sprachtheorien nicht auch praktikierbar seien und praktiziert würden – auch wenn sich mir gelegentlich der Verdacht aufdrängt, das Praktizierte entspreche auch bei Fach-Linguisten nicht immer und in allen Teilen dem theoretisch Entwickelten und Geforderten.

## 1.2 Zur Entstehung von "praktizierten, individuellen Sprachtheorien", mögliche Einflüsse der Linguistik von heute und früher

Eine besondere und sehr schwer, ja manchmal überhaupt nicht zu beantwortende Frage ist, wie sich solche praktizierten, individuellen Sprachtheorien in den Köpfen aller an Schule und Unterricht Beteiligten **gebildet** haben und in welcher Beziehung sie stehen zu den mehr oder weniger ausgearbeiteten Sprachtheorien der jeweils zeitgenössischen Linguistik und zu sprachtheoretischen Auffassungen in älteren Wissenschaftsepochen.

Daß Linguisten-Sprachtheorien einen Einfluß hatten und haben, ist sicher nicht zu bestreiten. Man muß nur einen Blick auf die Lehrpläne werfen und auf das, was den Schülern viel direkter vor Augen steht und den Unterricht viel mehr bestimmen kann als die Lehrpläne, nämlich die **Lehrmittel**, die Sprachbücher. Wie anders die heutigen Sprachbücher sind, in Aufbau und Einzel-Angebot, als diejenigen vor 30 und 40 Jahren, das sieht man schon beim ersten Blättern. Man liest denn auch in den Autorenverzeichnissen – hinter den meisten Büchern stehen ja heute ganze Gruppen von Verfassern und Beratern – auch die Namen bekannter Linguisten.

Hier hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten ein bemerkenswerter Wandel vollzogen. Noch in den 40er und 50er Jahren hatte die Wissenschaft wenig oder gar keine Notiz genommen von den Schulen, vor allem von den Grundschulen. Universitätsprofessoren, die sich gründlich und systematisch mit Fragen des Sprachunterrichts bis zu den Schulanfängern hinunter befaßten, hatten Seltenheitswert – ich kann hier nur Leo Weisgerber nennen, der das von Anfang seiner Karriere an, schon in den späten 20er und frühen 30er Jahren getan hat. Bei mir selbst war es insofern anders, als ich erst über Probleme meiner Schulpraxis, vor allem im 7.-9. Schuljahr, zur Germanistik und Sprachtheorie kam und die ersten 7 Jahre meiner Universitätsstätigkeit nur im Nebenamt, als Privatdozent, drei Wochenstunden Vorlesung und Übung hielt und im Hauptamt, mit durchschnittlich 24 Wochenstunden, an einer Dorf-Sekundarschule unterrichtete. Und noch als Professor für Didaktik des Deutschen an einer PH war man lange Zeit keineswegs bei allen Universitätskollegen als "ebenbürtiger" Germanist akzeptiert, sondern wurde immer mit einer gewissen Vor-sicht betrachtet.

Das änderte sich dann ziemlich schlagartig gegen Ende der 60er Jahre. Die Linguisten entdeckten die Schule, um es etwas spitz zu sagen, und die Schule zeigte, jedenfalls in manchen ihrer führenden Vertreter, eine große Offenheit gegenüber den Ergebnissen gerade

der neuen und neuesten linguistischen Forschung. Man spricht ja sogar von einem "Linguistik-Boom" jener Jahre - und wahrscheinlich ist damals zu viel und zu schnell in zu wenig verdaulicher Form aufgenommen worden und in die Lehrpläne und Schulbücher gewandert, vom Bäumchen-Zeichnen à la Chomsky und der Unterscheidung von Ergänzungen und Angaben oder E l bis E x bis zu Theorien über Kommunikation und Sprachbarrieren und zu Übungsfolgen für Sprechakte (dabei auch für Sprechakte, die die Schüler schon seit dem 4./5. Lebensjahr in oft bereits recht raffinierter Form beherrschten).

Es gab dann, wie das beim Ablauf von geistig-kulturellen Modeströmungen oft der Fall ist (nicht anders als bei Modeströmungen irgendwo), auch Gegenbewegungen. Enttäuschung kam auf, harte Kritik. Es gab nicht nur Lehrer, sondern auch Schüler, die von den neuen Lerngegenständen und Begriffen enttäuscht waren, die z.B. das Reden über Kommunikationsmodelle und soziologische Literaturanalyse über hatten und wieder schlicht Romane und Dramen zu lesen beehrten. Besonders stark war die Gegenbewegung im Bereich der Grammatik - als Beleg dafür kann man nicht nur die Wandlungen in den Sprachbüchern gegenüber den frühen 70er Jahren anführen, sondern auch die sehr konservative "Terminologie-Liste" der KMK von 1982 (abgedruckt bei Albert Raasch, Grammatische Terminologie, Tübingen 1983, S. 13-18).

"Zurück zum bewährten Alten" - so konnte man diese Gegenbewegung zum Teil charakterisieren, und so wurde sie auch von manchen enttäuschten Linguisten empfunden. Zum Teil läßt sich dieses "bewährte Alte" als ein Niederschlag aus vergangenen Wissenschaftsepochen identifizieren (und es wurde seinerzeit teilweise auch als etwas revolutionäres Neues von manchen abgelehnt); zum Teil stammt es aus rein praktischer Überlieferung von Lehrerergeneration zu Lehrerergeneration (vor allem über die eigenen Erfahrungen als Schüler) und wurde als selbstverständliches Verhalten einfach übernommen, ohne Wissenschaft als Quelle.

### **1.3 Schwierigkeiten beim Erfassen der "praktizierten, individuellen Sprachtheorien"**

Wir stehen nun vor der schwierigen Frage, wie denn solche praktizierte, individuelle Sprachtheorien überhaupt wissenschaftlich erfaßbar und zuverlässig genug beschreibbar sind, wie weit die immer nur an Einzelfällen zu machenden Erfahrungen generalisierbar sind, ohne daß man ungerecht wird. Nur im Rahmen dieser immer zu stellenden Frage und nur für die jeweils betrachteten einzelnen Bestandstücke ist es dann auch möglich, nach der *H e r k u n f t* aus jetziger Wissenschaft, früherer Wissenschaft oder schlicht aus kaum wissenschaftlich reflektierter Tradition zu fragen - und nur mit diesen Einschränkungen kann man auch zu skizzieren versuchen, wie weit und in welcher Weise heutige linguisti-

sche Sprachtheorien die Praxis beeinflussen, wie weit sie das Handeln und Denken von Lehrern und hinter ihnen Stehenden und damit vieles am Handeln und Lernen der Schüler mitgestalten können.

#### **1.4 Angebote für die Praxis auch aus heutiger Linguistik zu fordern**

Daß die Linguistik, auch in der heutigen Situation des Rückzugs mancher Lehrer und Schulbehörden von ihr, eine Aufgabe für die Schulpraxis sehen und erfüllen soll, das scheint mir unabweisbar, es gehört für mich zum Selbstverständnis der Wissenschaft. Zu enge, ungeeignete wissenschaftliche Sprachtheorien können leicht dazu führen, daß entsprechende, zu enge Praxis-Auffassungen sich noch mehr verfestigen und noch weniger veränderbar werden, als sie es ohnehin schon sind. Umgekehrt können zureichende, genügend differenzierte Theorie-Angebote ein Mittel sein, durch welches alle Lehrer, wo erforderlich, mehr Überblick, mehr innere Freiheit und dadurch auch mehr Offenheit für die Bedürfnisse und Schwierigkeiten ihrer Schüler gewinnen können. Und mit der Zeit, durch die Lehrer und Schüler hindurch, können dann auch einige als erstrebenswert betrachtete Veränderungen in der Haltung der Öffentlichkeit zu Sprache und Sprachverwendung und den dabei zu setzenden Prioritäten erreicht werden – denn die Schüler von heute werden die Erwachsenen von morgen, und aus ihnen rekrutieren sich auch die tonangebenden, einflußreichen, maßgeblichen unter den Erwachsenen von morgen.

#### **Zweiter Teil: Versuche des Aufweisens im einzelnen**

##### **2.1 Zur Einordnung des in den folgenden Abschnitten Gesagten**

Ich versuche nun, mit der gebotenen Vorsicht, einiges aus solchen heute wirksamen "praktizierten, individuellen Sprachtheorien" zu skizzieren, und dabei werde ich von Fall zu Fall auch danach fragen, woher die betreffenden Theorie-Bestandstücke kommen und inwiefern sich vielleicht auch einige heute von Linguisten vertretene Auffassungen eher hemmend als fördernd, eher beengend als befreiend auswirken können. Ich kann mich bei dem jetzt zu Sagenden nicht auf repräsentative Untersuchungen anderer stützen, sondern gehe von meinen persönlichen Erfahrungen aller Art aus.

Diese stammen z.T. noch aus den 20 Jahren meiner eigenen Schultätigkeit, bis 1956, zum größten Teil kommen sie aber aus den Erfahrungen mit Studenten, aus den Berichten unserer eigenen Kinder und vieler uns bekannter Kinder über ihre Probleme im Deutschunterricht und vor allem aus einer dreistelligen Zahl von (oft zusammen mit meiner Frau durchgeführten) Praxisbesuchen im Ruhrgebiet und dann in Aachen und Umgebung sowie aus einer ebenfalls dreistelligen Zahl von Lehrerfortbildungskursen, die ich – zum größten Teil zusammen mit meiner Frau – in Nordrhein-Westfalen und in den letzten 14 Jahren in

allen Teilen der deutschsprachigen Schweiz durchzuführen Gelegenheit hatte. Gerade in solchen Kursen konnten wir immer sehr viel von den eigenen Haltungen, Problemen, ja Nöten der Teilnehmer in ihren Schulstuben erfahren.

Ich möchte ausdrücklich bitten, die jetzt zu gebenden Charakterisierungen von praktizierten, individuellen Sprachtheorien und von damit verbundenen, die Entwicklung der Schüler hemmenden Haltungen von Lehrern und Öffentlichkeit nicht als Tadel und Besserwisserei zu verstehen – vorgetragen von einem, der nicht mehr in den täglichen Herausforderungen ja Nöten des Lehrers in der Praxis steht. Auch wenn ich als linguistischer Anwalt der Schüler manche von mir beobachteten Haltungen von Lehrern sehr deutlich kritisieren werde, so werde ich ebenso zu zeigen versuchen, inwiefern solche Haltungen als Ausfluß vergangener und z.T. gegenwärtiger Wissenschaft zu begreifen sind – und hinter all diesen zu kritisierenden Verengungen stehen natürlich auch vergangene und z.T. noch gegenwärtige gesamtgesellschaftliche Bedingungen und Zwänge, denen gerade die Lehrer aller Stufen besonders ausgesetzt sind.

## 2.2 Stilideale – "variatio delectat"

Ich beginne mit einem Komplex, den ich charakterisieren kann durch den lateinischen Rhetoren-Grundsatz "variatio delectat – Abwechslung in den sprachlichen Mitteln erfreut den Hörer/Leser". Dazu gebe ich zuerst eine Erfahrung aus meinem eigenen Unterricht, sie liegt allerdings heute um 31 Jahre zurück. Deutschstunde im 9. Schuljahr, die Schüler haben Erlebnisaufsätze geschrieben, ein Schuler liest vor, es geht um einen Ski-Ausflug auf den Rigi (die Puristen bei uns sagen: "auf die Rigi"). Der Schüler liest also: *Wir schnallten die Ski an und erklommen die Höhe*. Darauf bei mir ein kritisches Gesicht und die spontane Frage: *War es steil?* Antwort: *Nein*. Wieder ich: *Was heißt erklimmen?* – und daraufhin sofort eine nonverbale und eine verbalisierte Reaktion des Schülers. Er machte nämlich mit den Armen die typischen Bewegungen des Kletterns im Fels, eben des "Erklimmens", und gleichzeitig begründete er: *Wissen Sie, beim Herrn Dr. X* (der Schüler hatte das 7. und 8. Schuljahr in der Schule eines anderen Dorfes verbracht und war erst vor kurzem zu uns gekommen), *da durften wir nicht so gewöhnliche Wörter brauchen*.

Ich habe dann entsprechende Beobachtungen auch als Professor gemacht: ich mußte bei sehr guten Studentinnen und Studenten nicht selten Formulierungen in Hausarbeiten korrigieren, als nicht präzise genug, worauf mir die Verfasser sagten, sie hätten doch mit den verwendeten Wörtern abwechseln wollen, nicht immer den gleichen Fachausdruck wiederholen.

In der Tat war die Forderung "Schreibe nicht mehrmals das gleiche Wort, wechsele ab, zeige, daß du einen reichen Wortschatz hast" lange Zeit ein Kernstück schulischer Stil-Erziehung. Man kann sie zurückführen bis auf den schon zitierten antiken Satz "variatio delectat". Diese Haltung scheint gerade im deutschen Sprach- und Schulbereich immer besonders wirksam gewesen zu sein – im Französischen z.B. galt viel eher als guter Stil, daß man mit weniger Wörtern auskam und oft mehrmals hintereinander schrieb "il dit,

elle dit", wo im Deutschen empfohlen wurde "er sagte, er sprach, er erwiderte, er warf ein, er knurrte, er brummte, sie lispelte, sie hauchte" und noch anders.

Übungen dieser Art sind in den heutigen Sprachbüchern kaum mehr anzutreffen – richtigerweise, denn die gesuchte Variation kann gerade in Sachtexten oft eher verwirren und stören als klären und gefallen. Aber in den Köpfen mancher Lehrer und in ihrem Korrigierverhalten scheinen mir doch solche Einstellungen noch zu oft vorhanden zu sein – und sie wurden wohl ohne Wissen und Wollen in den 70er Jahren noch verstärkt durch die etwas fragwürdigen Begriffe "restringierter Code – elaborierter Code", indem der anzustrebende elaborierte Code nicht ganz selten einfach das alte schulische Stilideal war, bei dem man nicht "gehen" durfte, sondern nur "schreiten, wandern, marschieren, flanieren, bummeln" usw. (damit sei natürlich gar nichts gesagt gegen das Streben nach dem jeweils passendsten Verb, sondern nur gegen das Streben nach Abwechslung rein um der Abwechslung willen).

### 2.3 "Wörter haben eine feste, klare Bedeutung, ableitbar aus den Gesetzen der Wortbildung"

Für diesen Punkt habe ich als Illustration einen Auszug aus einem Sprachbuch für das 6. Schuljahr herauskopiert (Anhang S. 233) und dazu (zwecks Demonstration eines andersartigen Gebrauchs des im Schulbuch verwendeten Fachausdrucks "Morphem") einen Auszug aus einem für eine breitere Öffentlichkeit bestimmten Buch eines Linguisten (Anhang S. 234). Ich möchte das aber nur als Illustration verstanden wissen und nicht im einzelnen behandeln. Auch auf mögliche Verbindungslinien zum Begriff "Etyme" bei Arno Schmidt, wie ihn Herr Althaus in seinem Vortrag (in diesem Band) vorführte, kann ich aus Zeitmangel nicht eingehen.

Das hier gemeinte Bestandstück von praktizierten, individuellen Sprachtheorien (nämlich den Glauben, die Wortbedeutung sei überall fest und lasse sich ableiten aus der Wortgestalt) habe ich oft angetroffen, gerade auch bei Studenten für die Lehrämter aller Stufen. Es handelt sich dabei um eine Vergrößerung und Verabsolutierung aus der sehr richtigen und wichtigen Beobachtung, daß man viele zunächst unbekannte Wörter verstehen kann, indem man auf ihre Bildung ("Zusammensetzung" oder "Ableitung") achtet. Dabei wird nämlich allzu leicht übersehen, wie oft dieser Weg von der Wortgestalt zur Bedeutung nicht gangbar ist bzw. gerade zu falschen Ergebnissen führt. Auch wenn man genau weiß, was *vor* und *rück* und *sicht* bedeuten, weiß man noch lange nicht, was *Vorsicht* und *Rücksicht* bedeuten (man sieht ja nicht einfach vor sich hin oder hinter sich zurück!). Wenn man Vorsilben wie *er-* und *ver-* kennt und dazu das Verb *legen*, hat man noch gar nicht die verschiedenen Bedeutungen von *erlegen* (etwa in *einen Bären erlegen* oder *einen hohen Preis erlegen*) oder von *verlegen* (etwa in *einen Teppich verlegen* oder *ein Buch verlegt haben*, *es nicht finden* oder *ein Buch verlegen* = es drucken lassen und in den Handel bringen).



Für das Entstehen solcher verengter Auffassungen vom Zusammenhang zwischen Bedeutungen und Wortgestalten ist wohl größtenteils die germanistische Sprachgeschichte des 19. und frühen 20. Jahrhunderts verantwortlich zu machen, samt dem Niederschlag, den sie in manchen Wörterbüchern gefunden hat. Zum Teil ist es wahrscheinlich das generelle Bedürfnis nach Festigkeit und Eindeutigkeit, bei der man sich beruhigen kann, das Zurückschrecken vor schwerer handhabbarer Vielfalt. Zum Teil sind aber auch Einflüsse neuerer Wissenschaft kaum auszuschließen, etwa die von Weisgerber vorgetragenen Auffassungen von der Festigkeit und Verbindlichkeit von Wortinhalten oder die Trier'sche Theorie von der Festlegung der Bedeutungen (bzw. Wortinhalte) in klar strukturierten, ja lückenlosen "Feldern". Und auch ganz moderne Sprachtheorien mit ihrer Betonung des Aufbaus von Bedeutungen aus Semen etc. können hier negativ wirken und können der Annahme eines Einzu-eins-Zusammenhangs zwischen Bedeutungen und Wortgestalten (und damit einer ganz unhaltbaren Verengung) Vorschub leisten oder solche Verengungen, wo sie schon bestehen, mindestens nicht im nötigen Maß relativieren helfen.

#### **2.4 "Die Hauptsache an der Sprache sind Regeln, die ganze Sprache ist zu verstehen als ein Komplex von Regeln"**

Dieses Bestandstück von praktizierten Sprachtheorien habe ich besonders oft auch außerhalb der Schulen angetroffen, bei Eltern, Schulbehörden usw. Lernen von Sprache wird hier weitgehend als Einprägen von Regeln verstanden – und zwar denkt man dabei natürlich nicht an Regeln im Sinn der formalisierenden Grammatiker. Man denkt vielmehr an Regeln aus der Elementargrammatik wie "Das finite Verb muß mit dem Subjekt in Zahl und Person übereinstimmen". Die Elementargrammatik in Form von fixen Definitionen und Regeln (auch wenn diese hinterher mit Entdeckungsprozeduren für die Schüler versehen werden) spielt auch in Sprachbüchern mit betont kommunikativem Ansatz eine für mich überraschend große Rolle. Als Illustration dafür kann eine Seite aus "Sprachprojekte 4" (also für das vierte Schuljahr) dienen, samt einem Auszug aus einer von zwei Linguisten verfaßten deutschen Schulgrammatik für Lehrer und ältere Schüler – zugleich ein Beleg dafür, wie verschiedene Begriffe hier und dort mit dem gleichen Wort "Prädikat" gemeint sind (S. 235/6). Ich muß es mir aus Zeitgründen versagen, auf diese beiden Seiten genauer einzugehen, und ebenso muß ich es mir versagen, auf den Vortrag von Herrn Baker (in diesem Band) über die Unzulänglichkeit des linguistischen Regelbegriffs zurückzugreifen – dagegen sehe ich mich hier, jedenfalls in der Stoßrichtung, völlig einig mit manchem, was Herr Lieb (in diesem Band) gesagt hat.

Auch diese Hochschätzung von Regeln ist sicher sehr, sehr alt, sie ist keineswegs aus der gegenwärtigen Linguistik und ihrem Regel-Begriff gekommen; wahrscheinlich hat hier

auch die lateinische Grammatik mit ihren Merkversen für Wortformen ihren Anteil, wie z.B.:

*unus, solus, totus, ullus,  
uter, alter, neuter, nullus:*

diese Wörter haben alle  
-ius in dem zweiten Falle,  
und im Dativ enden sie  
wie *alius* mit langem -i.

Aber auch hier läßt sich wohl kaum bestreiten, daß die Hochschätzung des Wortes "Regel" bei den Linguisten auch in die außerlinguistische Öffentlichkeit vorgedrungen sein dürfte und daß sich dann der fachwissenschaftliche Begriff "Regel" als eine schlichte Verstärkung eines viel primitiveren Regelbegriffs auswirkt – eines Regelbegriffs, der lange vor dem Einsetzen einer systematischen Sprachwissenschaft entstanden ist. So kann auch der linguistisch einwandfreie Begriff "Regel" in der breiteren Öffentlichkeit eher zu einer noch stärkeren Verengung des Blickfelds auf den Bereich leicht faßbarer Regeln beitragen, als daß er mithilft bei der nötigen Auflockerung zu enger Begriffe und der Weitung des Blicks für das Ganze der Sprachverwendung.

## 2.5 Rechtschreibregeln im Zentrum, für Öffentlichkeit und Lehrer

Der Ort, wo viele Leute in allererster Linie Regeln sehen, und zwar wichtige, zentrale Regeln, ist zweifellos die *R e c h t s c h r e i b u n g*, mit Einschluß der Zeichensetzung, vor allem der Setzung des Kommas. Tatsächlich ist die Rechtschreibung im Deutschen wie in allen modernen Sprachen der am klarsten normierte Bereich von allen. Wenn man genauer zusieht, findet man allerdings auch hier gar nicht so viele Regeln, die wirklich Regeln sind, nämlich *d u r c h l a u f e n d e* Beschreibungen bzw. Festsetzungen, auf die man sich wirklich verlassen kann. Eine solche durchlaufende Regel ist etwa, daß man den Anfang eines Satzes groß schreibt und das Ende des Satzes durch Punkt bzw. bei besonderer Aussageabsicht durch Ausrufezeichen oder Fragezeichen markiert, worauf dann wieder groß weiterzufahren ist, usw. Als weitere durchlaufende Regel betrachtet man oft, daß die Nomen/Substantive groß zu schreiben sind. Aber was ein Nomen/Substantiv ist, darüber gehen in den Grenzbereichen die Meinungen auseinander, bei Wissenschaftlern wie bei Praktikern. Warum schreibt man *mit Bezug auf* (also groß), aber *in bezug auf* (also klein)? Warum schreibt man *des Morgens früh* groß, aber *morgens früh* klein? Und bei der Regel über die Adjektive, die als Nomen/Substantive gebraucht werden und demgemäß groß zu schreiben sind, kommen dann manche Ausnahmen (bedingt durch eine zur Grundregel quer laufende Regel, ohne eindeutige Identifizierungsmöglichkeit): *Der Redner bewegte sich sehr im A l l g e m e i n e n*, aber *ich war im a l l g e m e i n e n* zufrieden. Noch

schlimmer wird es bei der Darstellung des langen Vokals (der in der Schule oft bemühten "Dehnung"), wo nebeneinander stehen *Stil - Ziel — kam - lahm — Tor - Ohr* usw. Hier kann von einer Regelmäßigkeit, auf die man sich beim Schreiben verlassen könnte, kaum die Rede sein.

Trotz aller dieser Unschärfen und Inkonsequenzen hält sich aber in der breiten Öffentlichkeit die Auffassung unerschüttert, hier, in der Rechtschreibung, liege eine ganz klare Regelung vor, und man stehe vor einem, ja vor dem zentralen Bereich für alle Sprachbeherrschung. Das ist auch wohl begreiflich: Nirgends so wie in der Rechtschreibung *s i e h t* man einen Verstoß gegen die gewohnte Regelung (auch wenn diese an sich von Wort zu Wort verschieden ist, wie in *packen - Paket* oder *Matratze - Matrize*) so schnell und eindeutig. Man ist so sehr an die üblichen graphischen Wortgestalten gewöhnt, daß jede Abweichung davon sofort "ins Auge sticht", und man reagiert sehr viel stärker darauf als etwa auf eine entsprechend geringe Abweichung in der Aussprache oder im Wortgebrauch oder etwa im Gebrauch des Konjunktivs in der indirekten Rede. Im Bereich der Rechtschreibung ist daher auch das *K o r r i g i e r e n* am leichtesten, man hat einen festen Maßstab, anders als bei den (sachlich meist viel wichtigeren) Bereichen wie Textaufbau, Satzgestaltung und Satzlänge, Wortwahl, Stil überhaupt. Dazu wird in Teil III noch etwas zu sagen sein (S. 219 ff.)

## 2.6 Der Stellenwert von Diktaten im Sprachunterricht

Das bisher Gesagte macht auch verständlich, daß bei vielen Lehrern und den allermeisten Außenstehenden nach wie vor das Diktat als einer der wichtigsten Bestandteile alles Sprachunterrichts betrachtet wird und daß man speziell für die Schulung und Prüfung der Rechtschreibfähigkeiten immer wieder Diktate schreiben läßt – d.h. daß die Schüler ausschließlich die Aufgabe haben, einen gehörten Text in seine korrekte schriftliche Form umzusetzen, und das in vorgeschriebener Zeit, nämlich nach dem Diktiertempo des Lehrers, und ohne Benutzung von Hilfsmitteln oder Korrigierenlassen des Textes durch einen sachkundigen Partner, vor dem Abgeben an den Lehrer.

### Exkurs: anderer Stellenwert des Diktats im Französischen und Englischen

Im Französischen hat das reine Umsetzen eines gehörten Textes in einen geschriebenen viel mehr Sinn als im Deutschen. Bei einem französischen Text wird nämlich nicht selten die grammatische Struktur und damit der genaue Sinn erst klar, wenn man den Text geschrieben vor sich sieht (oder ihn mindestens geschrieben denkt). Heißt es, und ist zu verstehen *il la fait* oder *il l'a fait* oder *il a fait*? Heißt es *Il parlait*, *parlait toujours* oder *Ils parlaient*, *parlaient toujours* und dann anschließend *mais elle*, *elle ne disait rien* oder *mais elles*, *elles ne disaient rien*? So kann man sagen, daß im Französischen jedes Diktat zugleich ein Stück Training im Auffassen der grammatischen Strukturen darstellt – d.h. im Erkennen, welche grammatische Form aus den verschiedenen in dieser gesprochenen Gestalt möglichen an dieser Textstelle vorliegt. Wenn man dazu noch als Diktattext ein literarhistorisch ergiebiges und stilistisch reizvolles Stück Text wählt, kann die genaue Be-

trachtung dieses Textes, die durch das so stark verlangsamende eigene Schreiben erzwungen wird, durchaus auch einen Bildungswert in einem höheren Bereich haben – was man bei den allermeisten im Deutschunterricht verwendeten Diktaten wohl kaum behaupten kann. Auch im Englischen versteht der anderssprachige Lernende einen gesprochenen Text manchmal erst richtig, wenn er ihn in geschriebener Form vor sich sieht, und auch hier kann daher ein Diktat eine Funktion erhalten, die es im Deutschen allermeistens nicht hat.

## **2.7 Zu enge Textsortenbegriffe, Glaube an einen einheitlichen "guten Stil"**

An den Aspekt "Grundgefühl, daß die Sprache durch und durch regelhaft ist" kann ich zwei weitere Punkte anschließen, an denen eine zu enge, überall klare Gesetzmäßigkeiten annehmende Lehrerhaltung die Bewegungsfreiheit der Schüler einschränken und dadurch das eigentliche, wirkliche Lernen hemmen kann: die engen Textsortenbegriffe, die man lange Zeit vor allem in den höheren Schulen pflegte ("In einer Inhaltsangabe darf man kein Präteritum brauchen, das Präteritum hat nur in der Nacherzählung seinen Platz") oder der generelle Anspruch, es gebe einen einheitlichen guten Stil und darin für jeden einzelnen darzustellenden Sachverhalt *e i n e* und *n u r e i n e* beste, wirklich treffende Formulierung. Das führte dann leicht zu einer entsprechend harten Korrekturpraxis bei Aufsätzen – wobei nicht selten die verlangte beste Formulierung einfach diejenige war, die dem Korrigierenden zuerst einfiel und seinem Geschmack und Stil am besten entsprach, ohne Blick auf einen eventuell vorhandenen besonderen Stilwillen des Schülers. Auch hier können zu eng gefaßte Begriffe heutiger Linguistik (z.B. "Funktionalstil" oder "festgelegte Register" oder "Textkohärenz durch bestimmte Arten von Pronomen-Gebrauch") leicht zur Zementierung solcher Verengungen beitragen statt zur erforderlichen größeren Elastizität.

## **2.8 Blinder Respekt vor literarischen Texten, Dichter als Lieferanten moralischer Leitbilder**

Eine heute nicht mehr so aktuelle, aber früher weitverbreitete Haltung, die wohl manchen älteren Teilnehmern an dieser Tagung auch noch in Erinnerung ist: die Tradition, daß in der Schule die literarischen Texte, vor allem die älteren, klassischen, aber oft auch zeitgenössische, als etwas besonders Hohes, Anspruchsvolles hingestellt wurden – als etwas, vor dem man sich bewähren müsse, das man als Leitbild zu akzeptieren habe. Das führt mich zu meinem letzten Punkt in diesem Teil über heute beobachtbare praktizierte Sprachtheorien: zur Frage nach der Eindeutigkeit von Texten und der Verbindlichkeit von Textverständnissen.

## **2.9 "Es gibt für jeden Text ein und nur ein richtiges Verständnis"**

Eine der wichtigsten negativen Auswirkungen des beschriebenen Grundgefühls von der durchgängigen und strengen Regelhaftigkeit der Sprache ist die meistens unbewußt wirkende Haltung: für einen bestimmten Text in einer bestimmten Situation gibt es *g e n a u*

ein und nur ein richtiges Verständnis; wenn man alle Wörter und Konstruktionen genau genug beachtet, muß man unfehlbar zu diesem dann für alle verbindlichen Verständnis kommen. Und auch bei den besonders anspruchsvollen und potentiell mehrdeutigen Texten, als die sich die literarischen Texte darstellen, ist nach dieser Haltung ein solches verbindliches Verständnis zu erreichen – jedenfalls wenn man zum reinen Text die Entstehungssituation, die Lage des Autors, seine sozialen Verhältnisse, seine Biographie und ggf. seine eigenen Erklärungen zu seinem Text beizieht. Man kommt so zu der berühmten Frage: *Was meint der Dichter denn hier?* – und dann ist es auch nicht mehr weit zu der schon oben (2.8) anvisierten wohlmeinenden Frage: *Was will uns denn der Dichter hier sagen?* (= Welche Lehre sollen wir für unser eigenes Leben aus dem Text entnehmen und beherzigen?).

Ich habe hier vielleicht etwas überzeichnet, und ich muß auch gleich hinzufügen, daß für das Entstehen einer solchen Auffassung gerade in den Köpfen mancher Gymnasiallehrer nicht der linguistische Zweig der Germanistik, sondern die Entwicklung der *L i t e r a - t u r w i s s e n s c h a f t* seit dem mittleren 19. Jahrhundert verantwortlich zu machen ist: die Literatur als die Verwirklichung des nationalen Gedankens, die literarischen Gestalten (nicht zuletzt diejenigen des Mittelalters) als Vorbilder für die eigene Lebensführung ... . Aber auch die moderne Textwissenschaft kann, wenn sie zu eng aufgefaßt wird, zu derartigen Überschätzungen der Determiniertheit des Verständnisses durch den Text führen. Es wurde ja in textlinguistischen Arbeiten auch in allem Ernst erörtert, welche formalen Qualitäten ein Text haben müsse, damit man ihn wirklich als "Text" bezeichnen könne (damit er diesen Ehrennamen verdiene), und was für sprachliche Gebilde, obgleich ggf. vorhanden, dann in die Klasse der "Nicht-Texte" zu verweisen seien.

Nirgends so sehr wie gerade in diesem Bereich des Verständnisses anspruchsvoller Texte wirkt nun ein überzogenes Gesetzmäßigkeits-Gefühl so verheerend auf die *e i g e n e s p r a c h l i c h e E n t w i c k l u n g* der Schüler. Hier sollte nämlich *j e d e r* Schüler das Recht haben, von den untersten Klassen bis zu den obersten, zu allererst *s e i n e i g e n e s*, spontanes Verständnis deutlich werden zu lassen. Er sollte dieses Verständnis mit den oft etwas andern Verständnissen der andern Schüler in der Klasse vergleichen, ja ausdrücklich konfrontieren können, um dann nach nochmaligem genauem Lesen entweder zu sagen: *Mir leuchtet ein, wie ihr das auffaßt, ich verstehe es jetzt auch so* – oder aber: *Man kann das ja durchaus so verstehen, wie ihr es tut, aber ich halte doch meine Auffassung für ebenfalls vertretbar, und ich will und muß dabei bleiben*. Die kleinen Schüler werden das noch keineswegs so explizit formulieren, aber in der Sache dürften sich die gleichen Verstehens- und Aushandlungsprozesse im 1. und 2. Schuljahr wie in der Abitur-Klasse abspielen, wenn man den Schülern nur den dafür nötigen Freiraum gewährt. Und der Lehrer ist gut beraten und wird viel mehr Lernerfolge bei den Schülern hervorrufen,

wenn er bei ihm überraschenden, ihm falsch erscheinenden und sogar bei ganz eindeutig unvertretbaren Verstehensreaktionen nicht einfach sagt *Falsch* - wie kann man nur so etwas meinen und sagen, sondern wenn er nachfragt: *Wie kommst du (kommen Sie) denn zu dieser Auffassung?* und wenn er sich dann den Verstehensweg des betreffenden Schülers erläutern und diesen Weg evtl. auch von der Klasse diskutieren läßt. Dabei ist der Prozeß des Erläuterns individueller Verständnisse und des Aushandelns eines möglichen gemeinsamen Verständnisses oft schon als Prozeß mindestens so wichtig und lern-produktiv wie das dadurch erreichte (manchmal auch nicht erreichbare) tatsächliche gemeinsame Verständnis.

### **Dritter Teil: Ein umgreifender sprachtheoretischer Rahmen, als Grundlage für ein bewußteres Setzen von Prioritäten**

#### **3.1 Drei Arten der Sprachverwendung**

Eine erste und elementarste Art der Sprachverwendung ist die *Wechselkommunikation*: man hört den andern zu und kann auch jederzeit selber sprechen, sich selber in das Gespräch einschalten, die eigene Meinung sagen. Im kleinen Kreis geht das ohne jede Regelung, in größerem Kreis muß man darauf achten, daß nicht einige das Gespräch an sich reißen und die andern zu kurz kommen; in noch größerem Kreis und in formelleren Situationen setzt man einen Diskussionsleiter ein, der dann einem nach dem andern das Wort gibt.

Eine zweite Möglichkeit ist die *Einwegkommunikation*, als Hörer/Leser oder als Sprecher/Schreiber. Man hört zu, wo man nicht selber zum Sprecher werden kann, z.B. bei Veranstaltungen, bei öffentlichen Reden, und immer wieder im Fernsehen. Das ist auch Kommunikation, aber sie geht nur in einer Richtung: vom Sprecher (den man direkt oder auf dem Bildschirm sieht oder nur hört) zum Hörer bzw. vom Verfasser des geschriebenen/gedruckten Textes (den man vielleicht gar nicht kennt, der vielleicht schon längst nicht mehr lebt) zum Leser. Natürlich macht sich auch der Hörer bzw. Leser seine Gedanken zu allem, was er hört oder liest - Einwegkommunikation ist alles andere als passive, nur aufnehmende Kommunikation. Man macht Bemerkungen zum Gehörten/Gelesenen, für sich allein oder auch zu einem anwesenden Partner - aber diese Bemerkungen kommen dem Sprecher/Schreiber nicht zu Ohren, es ergibt sich keine Wechselkommunikation. Dabei muß man zweifellos als Leser noch mehr eigene Aktivität aufbringen als beim direkten Hören/Sehen, weil man zu den auf dem Papier identifizierten Wörtern und Wortfolgen immer auch eine geeignete Stimmführung finden muß, sei das nun auch äußerlich hörbar, wie beim Leseanfänger, sei es nur in "innerlichem Hören", wie beim geübten Leser, der still für sich liest.

Das Gegenstück zu dieser Einwegkommunikation als Leser liegt vor, wenn man etwas schreibt, das man nachher jemandem zuleiten will. Man stellt sich den Empfänger des Textes vor, man redet vielleicht sogar in Gedanken mit ihm, stellt sich seine Antworten auf etwas eben Geschriebenes vor und reagiert darauf beim weiteren Schreiben – aber der Empfänger hört das alles nicht, für ihn zählt nur das, was er dann in der geschriebenen (oder gedruckten) Form vor Augen bekommt. Bei einem Briefwechsel könnte man dann von "verzögerter Wechselkommunikation" sprechen.

Es gibt aber auch noch eine *d r i t t e* Möglichkeit, die man in der Wissenschaft wie in der Schulpraxis gelegentlich vor lauter Begeisterung für Kommunikation und Interaktion völlig übersieht: das Sprechen, laut und leise, ohne Partner (oder jedenfalls nicht für einen evtl. anwesenden Partner), das Sprechen für sich selbst, das "innere Sprechen". Man kann das "*p e r s o n - i n t e r n e S p r a c h v e r w e n d u n g*" nennen. Wenn man will, kann man auch dafür das Wort "Kommunikation" brauchen, denn in gewissem Sinn kommuniziert man dabei mit sich selber.

Wie wichtig diese person-interne Sprachverwendung ist, kann jeder überprüfen, wenn er sich nur ein klein wenig selbst beobachtet. Man kontrolliert eigene Handlungen, indem man dazu spricht, wenn man z.B. von einer Medizin 10 oder 20 Tropfen in ein Glas Wasser schütten will oder wenn man Geld zählen will oder wenn man irgend etwas einigermaßen Kompliziertes durchführen will und sich dabei die einzelnen Schritte oder Teilhandlungen durch sprachliche Formulierung besonders deutlich vergegenwärtigt (*Also, jetzt muß ich zuerst ... . So, das habe ich, jetzt ... . usw.*). Man kann aber auch Emotionen verarbeiten ("sich Luft machen", ggf. durch lauten Ausruf), man kann seine Denktätigkeit unterstützen, man kann zu Problemlösungen kommen.

Dabei kommt es nicht darauf an, ob man laut mit sich selbst spricht oder nur innerlich – entscheidend ist, d a ß die Gedanken, Gefühle, laufenden Beobachtungen usw. *v e r - b a l i s i e r t* werden und dadurch besonders deutlich vor das Bewußtsein hingestellt werden.

Und im Blick auf die Schüler im Klassenzimmer: Jedermann weiß aus eigener Erfahrung, wie viel "inneres Sprechen" sich beim stillen Dasitzen und Zuhören abspielen kann, wie wichtig das für den gesamten Gefühlshaushalt ist – und wie hilfreich es ist, wenn man beim *L e r n e n* mit sich selber sprechen, wichtige Lerninhalte immer wieder verbalisieren kann. Den nötigen Raum dafür wird daher der gute Lehrer seinen Schülern ganz bewußt einräumen. Er wird den Schülern *Z e i t* geben, nicht Antworten erwarten wie aus der Pistole geschossen, sondern Geduld haben, warten können – und er wird immer wieder die hohe Kunst des Lehrers üben, daß er aus den *G e s i c h t e r n* der Schüler etwas von

dem ablesen kann, was da innerlich vorgeht und meistens gar nicht laut wird (und umso weniger laut wird, je älter und selbstkritischer die Schüler werden). Und entsprechend wird derjenige, der einen Lehrer besucht und beurteilt, nicht erwarten oder gar verlangen, daß immer sofort einige Hände in die Luft fliegen. Auch er wird zu erkennen und zu bewerten versuchen, was in den Köpfen der Schüler vor sich geht und sich ggf. erst nach einigen Sekunden oder gar Minuten in hörbarer Sprache zeigt (oder erst in anschließenden schriftlichen Arbeiten).

Natürlich greifen die drei Arten der Sprachverwendung *in einander*. Wenn man zu zweit oder zu dritt vor dem Fernsehapparat sitzt, kommentiert man oft das Gesehene/Gehörte in ggf. lautstarker Wechselkommunikation (und auch beim Hören von Vorträgen tritt man gelegentlich in kurze, flüsternde Wechselkommunikation mit einem Danebensitzenden). Jede Literaturstunde ist Wechselkommunikation in der Klasse über das in Einwegkommunikation dem Text Entnommene. Und wieviel person-interne Sprachverwendung auch in und neben aller Wechselkommunikation abläuft, weiß jeder – gerade wenn er in einer Situation wie an dieser Tagung einen Diskussionsbeitrag liefern möchte und diesen in person-interner Sprachverwendung vorbereitet, vorformuliert, evtl. in Stichwörtern festhält, während er gleichzeitig dem eben sprechenden Vortragenden oder Diskussionsredner zuhört.

### **3.2 Ein Schichtungsmodell der Kompetenz, als Hilfe für das Erkennen jeweiliger Prioritäten**

Für den Kommunikationserfolg und insgesamt für das Erreichen der Ziele, die man durch Sprachverwendung anstrebt, können je nach dem jeweiligen Ziel und der Situation recht verschiedene Teilbestände aus dem gesamten Sprachbesitz eines Menschen wichtig werden. Um sie einigermaßen überblicken zu können, auch im Zusammenhang mit dem über die Sprache hinausgehenden gedanklichen Besitz und dem Selbstverständnis eines Menschen, habe ich seit etwa 15 Jahren ein Schichtungsmodell der Kompetenz zu entwickeln versucht. Ich meine damit ein Denkmodell, nach welchem man sich den Zusammenhang aller Teilbereiche von Sprache im Kopf eines Menschen vorstellen kann – und zwar gerade auch im Kopf eines Menschen, der eine Erstsprache mit verschiedenen Varietäten (ggf. auch Dialekten) versteht und spricht und der dazu eine oder mehrere Fremdsprachen gelernt hat.

Ich bitte auch ausdrücklich, das jetzt vorzuführende Modell als ein Denkmodell zu betrachten, dem gar nicht unbedingt eine räumliche Verteilung, eine getrennte Speicherung in verschiedenen Regionen der Sprachzentren des Gehirns zu entsprechen braucht – obwohl eine solche auch räumliche Verteilung durchaus möglich ist und es schon heute in der Aphasieforschung Hinweise auf solche Verteilungen gibt (daß z.B. bei Verletzung bestimmter Hirnregionen die Produktion der Satzmelodien, die Stimmführung beeinträchtigt ist, daß also der Bereich V in meinem Schichtungsmodell, satzphonologische Gestalten, auch physiologisch lokalisierbar ist).



Ich schlage vor, insgesamt sieben Bereiche zu unterscheiden, und ich führe sie nun von "unten" nach "oben" vor.

## **VII Schreibungssystem, Orthographie und Interpunktion**

Als ein unterster und äußerster Bereich (für die Erstsprache erst vom 6./7. Lebensjahr an erworben, wenn alle andern Bereiche schon relativ weit ausgebildet sind) ist das **Schreibungssystem** der betreffenden Sprache zu betrachten: die Darstellung der Wörter durch Buchstaben und weitere graphische Symbole und die Signalisierung von Satzgrenzen und von Grenzen innerhalb von Sätzen durch die Satzzeichen.

Das Schreibungssystem ist grundsätzlich ein sekundäres System. Es ist (jedenfalls in den Buchstabenschriften) bezogen auf das Lautungssystem (Bereich VI), teilweise auch direkt auf die jeweiligen Bedeutungen (Bereich III – so etwa bei "Unterscheidungsschreibungen" für gleich lautende Wörter wie *Meer* – *mehr*). Entsprechend sind die Regeln für die Satzzeichen mehr oder weniger konsequent bezogen auf die Stimmführungsgestalten für Sätze (Bereich V) und auf die oft auch als "Sätze" bezeichneten grammatischen Einheiten (die "Propositionen" oder "clauses", siehe Bereich IV). Mit der allgemeinen Verbreitung des Lesens und Schreibens wird das zuerst sekundäre System der Schreibweisen weitgehend zum primären System, und die (ursprünglich primären) Lautungen werden als bloße "Aussprache" den geschriebenen Formen der Wörter nachgeordnet.

## **VI Lautungssystem, Phono-Morphologie, "Aussprache"**

Oberhalb des Schreibungssystems ist das **Lautungssystem** der betreffenden Sprache zu sehen, d.h. die lautliche Charakterisierung aller Wörter in ihren verschiedenen grammatischen Formen, die zur Wortunterscheidung benützten lautlichen Merkmale (Phoneme) und die manchmal vorhandenen verschiedenen lautlichen Ausprägungen eines Phonems (Allophone). In diesen Bereich gehört auch die verschiedene lautliche Signalisierung für ein und denselben grammatischen Unterschied, z.B. für den Gegensatz von Präsens und Präteritum bei *geht-ging* — *steht-stand* — *weht-wehte*.

Das Lautungssystem ist genetisch älter als das Schreibungssystem – man sprach schon Jahrtausende lang, bevor die erste Schrift erfunden wurde, und noch heute verwendet jeder Mensch seine Erstsprache in den ersten ca. 6 Lebensjahren nur hörend und sprechend, und erst dann lernt er sie auch lesen und schreiben. Dabei kann im Einzelfall durchaus eine Schreibung älter sein als die durch sie dargestellte heutige Lautung, z. B. wenn im Englischen das mit dem deutschen *machen* stammverwandte *make* zwar mit langem *e* und kurzem nachschlagendem *i* gesprochen, aber immer noch wie im Altenglischen mit *a* geschrieben wird.

## **V Ganze Stimmführungsgestalten, Klangliches oberhalb der Wortlautungen überhaupt**

Alle einzelnen Wortlautungen werden beim Sprechen **eingebettet** in übergreifende Stimmführungsgestalten, in "Satzmelodien", und alle etwas längeren Äußerungen werden auf diese Weise eingeteilt in klanglich mehr oder weniger klar abgeschlossene Teilstücke, nämlich in "Sätze" (sentences, phrases, periods). Dazu kommt alles andere, was oberhalb der einzelnen Wortlautungen liegt: verschiedene Lautheit, Klangfarbe, Tempo usw. Die Erscheinungen dieses Bereichs sind direkt bezogen (nicht über die Wörter) auf die ganzen Aussageabsichten, Haltungen usw. (Bereich II); das kann auch ohne Wissen und Wollen des Sprechers der Fall sein (z.B. gehemmtes, gepreßtes Sprechen als Ausdruck von Ängstlichkeit, innerer Beklemmung). Besondere Satzmelodien können kennzeichnend sein für besondere Aussageabsichten, etwa für Fragen. Gelegentlich ist eine bestimmte Stimmführung auch direkt auf eine

bestimmte Bedeutungsbeziehung zwischen Hauptsatz und Nebensatz (Bereich III) bezogen, z.B. bei *Jetzt kann er sagen, was er will* (es macht mir keinen Eindruck) gegenüber *Jetzt kann er sagen, was er will* (ich höre zu).

Dieser Bereich der Stimmführungsgestalten ist genetisch wohl das Älteste an der ganzen Lautungsseite der Sprache, älter als die lautliche Ausprägung der einzelnen Wörter. Kleine Kinder erwerben zuerst solche Stimmführungsgestalten, und ihre ersten "Wörter" sind meistens in ihrer lautlichen Ausprägung noch sehr rudimentär. Dazu ist hier wohl vieles als universal (als für alle Sprachen gültig) anzuerkennen: einen freundlichen oder einen drohenden Ton eines Sprechers erfährt man meistens auch, wenn man jemanden in einer unbekannten Sprache sprechen hört.

#### IV Lexisch-morphosyntaktischer Bereich, Wörter und grammatische Formalstrukturen

Die drei Bereiche VII, VI und V (Schreibung – Wortlautungen – Stimmführungsgestalten) kann man als die "Ausdruckseite der Sprache" zusammenfassen (in der Terminologie von Saussure: *le signifiant*, das Bezeichnende). Ihnen grundsätzlich übergeordnet ist die gesamte "Inhaltsseite" (Saussure: *le signifié*), und hier ist zuerst der *lexisch-morphosyntaktische Bereich* zu nennen: die Gesamtheit der in der betreffenden Sprache vorhandenen Wörter in den verschiedenen Wortarten und mit den verschiedenen grammatischen Abwandlungen und dazu die formalen Kombinationsmöglichkeiten der Wörter zu den (meistens um ein Verb herum organisierten) Einheiten, die man *englisch clauses*, *französisch propositions*, *italienisch proposizioni* nennt und die man auch im Deutschen klar unterscheiden sollte von den "Sätzen" als den Einheiten der Stimmführung und der Mitteilung (*engl. sentences*, *frz. phrases*, *ital. periodi*). Ich verwende dafür den Ausdruck "Propositionen", im vollen Wissen, daß dieser Ausdruck bei manchen logischen Grammatikern für einen etwas andern Begriff verwendet wird. Eine Proposition kann für sich unter einer Satzmelodie präsentiert werden, also ein "einfacher Satz" sein, oder sie kann mit andern zusammen zu einem Satz zusammengenommen werden und dann ein Teilsatz in diesem Satz (dem "Ganzsatz" nach Admoni) sein.

In diesen lexisch-morphosyntaktischen Bereich gehört neben den Wörtern das meiste, was man in der Elementargrammatik behandelt, z.B. Deklination, grammatische Geschlechter, Konjugation, Stellung der verbalen Teile, formal bestimmbare Satzglieder, Stellung dieser Satzglieder. Alle diese Einheiten und Strukturen (die durch die Lautungen bzw. Schreibungen dargestellt werden) sind aber ihrerseits nicht Selbstzweck, sondern dienen als Träger, als Signalisierung für die Bedeutungen und Bedeutungsstrukturen aller Art (Bereich III); dabei kann eine direkte Beziehung zwischen Formalstruktur und Bedeutung vorliegen; manche Formalstrukturen sind aber auch reine grammatische Mechanismen, wichtig für den Korrektheitseindruck des Gesprochenen/Geschriebenen, aber an sich belanglos für das Erfassen der Bedeutungen (z.B. die Verschiedenheit des grammatischen Geschlechts bei Nomen/Substantiven wie *der Spaß* – *die Freude* – *das Vergnügen*).

#### III Semantischer Bereich, Bedeutungen und ganze Bedeutungsstrukturen

In diesem Bereich möchte ich alle Bedeutungen, alles Semantische zusammenfassen, sowohl Einzelbedeutungen (z.B. *Verfassungsbeschwerde*) wie ganze Bedeutungsstrukturen für das Bilden geeigneter verbaler Propositionen (z.B. *an das Bundesverfassungsgericht gelangen* oder *das Bundesverfassungsgericht anrufen* – hier bedeutet ja *gelangen* nicht etwa *an einen Ort kommen*, und *anrufen* bedeutet die betreffende Institution durch schriftliche Eingabe zum Handeln veranlassen und nicht etwa eine telefonische Verbindung mit jemand herstellen oder jemanden durch Rufen auf sich aufmerksam machen).

Der ganze semantische Bereich ist sehr eng mit dem lexisch-syntaktischen Bereich verbunden, ja verflochten – aber er ist keineswegs von diesem aus zu verstehen oder auch nur 1:1 auf ihn zu beziehen. Es ist gerade umgekehrt: man verwendet grammatische Formalstrukturen und in sie eingesetzte Wörter aller Art, um dadurch Bedeutungsstrukturen und in deren Rahmen einzusetzende Einzelbedeutungen zu signalisieren. Die Bedeutungen aller Art sind die Hauptsache, die Formalstrukturen und Wörter sind die zur Signalisierung dieser Bedeutungen verwendeten Mittel. Beim Hören/Lesen muß man daher aus den identifizierten Wörtern und Formalstrukturen die durch sie übermittelten, signalisierten Bedeutungsstrukturen und Einzelbedeutungen erkennen (d.h. diese aus seiner Kompetenz abrufen, aktualisieren).

Die Bedeutungen aller Art machen den eigentlichen Reichtum einer Sprache aus, und ihre angemessene wissenschaftliche Erfassung ist das große Problem aller Lexikographie wie aller Grammatik. Wie viele Bedeutungen sind zu einem bestimmten Wort vorhanden, wie weit sind sie durch den Einbau des Wortes in ganzen Wendungen festgelegt, wie soll man sie im Wörterbuch präsentieren, um dem Benutzer das Auffinden möglichst leicht zu machen? Das sind die Fragen, vor denen der Lexikograph steht, und der Grammatiker hat zu fragen: Welche Bedeutungsstrukturen für Wortgruppen und vor allem für ganze verbale Propositionen sind vorhanden, wie ist ihr Verhältnis zu den Formalstrukturen? Welche Bedeutungsstrukturen bestehen für die Verknüpfung von Propositionen, ob diese nun als Haupt- und Nebensätze oder als gereichte Teilsätze gesetzt sind? Wie viele verschiedene Bedeutungsstrukturen können z.B. durch einen Nebensatz mit *wenn* dargestellt werden – oft in der Schrift gleich aussehend, aber durch verschiedene Stimmführung unterscheidbar, z.B. *Wir machen weiter mit dem Projekt, wenn ihr a u c h bei eurer Meinung bleibt* (d.h.: wenn ihr das Projekt weiterhin bejaht) oder aber: ... *wenn ihr auch bei eurer Meinung b l e i b t* (d.h.: obwohl ihr es offenbar weiterhin ablehnt).

## II Ganze Muster für den Textaufbau und ganze Strategien für Sprachverwendung

An den Bereich der Bedeutungen und Bedeutungsstrukturen anschließend, aber weit über ihn hinausgehend, ist ein Bereich anzusetzen, in welchem die *g a n z e n M u s t e r* für den Aufbau von Texten gespeichert sind (Muster oberhalb der in Bereich III betrachteten Bedeutungsstrukturen für Aufbau und unmittelbare Verknüpfung von Propositionen), also z.B.: Womit fange ich an – was rücke ich in den Mittelpunkt – was spare ich mir für den Schluß auf, usw. Diese meistens sehr offenen Muster sind grundlegend für das Schaffen von längeren Texten (vor allem beim Schreiben), aber auch wichtig für das Verstehen (man erfaßt das in einem Text Gesagte viel schneller, wenn man sofort das zugrundeliegende Muster erkennt – wobei man auch in die Gefahr kommen kann, ein falsches Muster in dem Text zu sehen).

Diese mehr oder weniger fertigen oder noch offenen Muster sind ihrerseits nicht scharf abzugrenzen von den (meistens sehr flexiblen) *S t r a t e g i e n* für die Sprachverwendung *ü b e r h a u p t* – für das Einschätzen von Partnern und von Situationen, für das Führen von Gesprächen, für den Einsatz von bestimmten (eigenen, noch zu schaffenden oder fremden, schon vorhandenen) Texten usw. Diese Strategien der Sprachverwendung (für das "Handeln durch Sprache") sind ihrerseits nicht scharf abzugrenzen von den Handlungsstrategien überhaupt, den Strategien für materiales Handeln, für das Lösen (auch) materialer Probleme. Wieder speziell im Bereich der Sprachverwendung sind die Strategien für das Erreichen eines jeweils genügenden *T e x t - v e r s t ä n d n i s s e s* zu sehen (z.B. für das Erschließen unbekannter Bedeutungen, das eigene Entwerfen von Mustern, die dem zu verstehenden Text zugrunde liegen könnten, für das Erkennen der vom Textverfasser vermutlich verfolgten Absicht usw. und daran schließen sich die *L e r n s t r a t e g i e n* *ü b e r h a u p t* an, mit Einschluß des Lernens neuer Bedeutungen, neuer sprachlicher Möglichkeiten, ja ganzer neuer Sprachen.

## I Zentralbereich der Person-Konstitution, das "Ich"

Schon der Bereich II, von zentraler Wichtigkeit für alle Sprachverwendung, greift weit über die (bloße) Sprachverwendung hinaus, indem dort auch die generellen Strategien für Handeln und Problemlösen einzuordnen sind – und nun ist über allen sechs bisher unterschiedenen Bereichen noch ein oberster Bereich zu betrachten, der Zentralbereich, von dem aus letztlich auch alle Sprachverwendung gesteuert wird und dem alle Sprachverwendung dient. Es ist die Person-Konstitution als solche, das "Ich", nämlich das Gesamt der (bewußten und unbewußten) Vorstellungen und inneren Bilder von der eigenen Stellung und Aufgabe in der Welt, von den Bedürfnissen und Zielen und Möglichkeiten, für sich selbst wie für andere. Das ist nun natürlich ein weites Feld, dessen Bearbeitung nicht in erster Linie dem Linguisten zukommt – aber auch der Linguist muß im Rahmen einer Sprachtheorie diesen Bereich in seiner zentralen Stellung sehen und anerkennen.

### 3.3 Aus überindividuellem Bestand Übernommenes – mit seiner Hilfe selbst Entwickeltes

Von dem vorgeführten Denkmodell für die individuelle Kompetenz her läßt sich nun manches am Spracherwerb (im weitesten Sinn dieses Wortes, mit Einschluß allen Schulunterrichts) beleuchten. Man kann jetzt nämlich fragen: Was hat der einzelne Mensch aus dem, was er hörte (und später selbst las) einfach übernehmen, sich durch Nachahmung aneignen können? Wo hat er selbst etwas schaffen, selbst kreativ handeln müssen – zwar im Rahmen von Kommunikation und mitmenschlichem Umgang überhaupt, aber doch nicht durch diese determiniert, sondern nur angeregt, vielleicht nur leicht angestoßen? Wo hat er dann durch solche Kreativität im wesentlichen (nur) das reproduziert, was schon vorhanden war in dem überindividuellen Bestand, nämlich in der Sprache bzw. in den Sprachen, in die er durch Kommunikation und Interaktion aller Art hineinwachsen konnte? Wo hat er dagegen etwas geschaffen, was in diesem überindividuellen Bestand, dem er begegnete, bisher noch nicht (noch nicht genau in dieser Form oder noch gar nicht) vorhanden war – und was dann vielleicht von ihm aus auf andere Sprachteilhaber wirkt, von ihnen nachahmend (bei Lautlichem) bzw. nachvollziehend (bei Bedeutungen) übernommen wird und dadurch ggf. selbst zu einem kleinen neuen Teil des überindividuellen Bestandes, d.h. der betreffenden Sprache wird?

Man sieht leicht: durch direkte Nachahmung übernehmbar ist die gesamte Aussdrucksseite der betreffenden Sprache, das Gesamt der Wortlautungen (Bereich VI), der Bestand an Satzmelodien und typischen Stimmführungen überhaupt (Bereich V) sowie das gesamte Schreibsystem (Bereich VII). Teilweise rein nachahmend läßt sich manches aus dem Bereich IV, grammatische Formalstrukturen, übernehmen – hier ist daher im Fremdsprachunterricht oft "pattern drill" möglich und nützlich.

Eigenes Entwerfen, eigene Kreativität ist dagegen sehr oft für die Bedeutungen erforderlich. Hier kann man nicht einfach nachahmen. Viele Bedeutungen, und oft gerade die wichtigsten, lassen sich nicht veranschaulichen, nicht durch Hinweis auf Sicht-

bares, Hörbares usw. vermitteln. Bei solchen Bedeutungen muß man aus allem, was man hört und sieht (und was einem der Partner vielleicht ausdrücklich erklärt) **eigene Schlüsse** ziehen, gestützt auf die ganze Situation, den ganzen Handlungszusammenhang, man muß **selbst** in sich die Bedeutungen aufbauen, zunächst probeweise, die der Partner offenbar meint (bzw. die im gelesenen Text offenbar gemeint sind) – und man muß dann in weiterer Kommunikation (oft: in weiterem Lesen) prüfen, ob man die betreffende Bedeutung richtig entworfen, richtig in der eigenen Kompetenz nachgebaut hat. Das alles läuft wohl in manchen Teilen unbewußt ab, nicht selten tut man es aber auch ganz bewußt, und zwar meistens in person-interner Sprachverwendung, in "innerem Sprechen" (vgl. S. 225), und es umfaßt oft gerade die allerwichtigsten Akte beim Sprachlernen, auch noch beim Lernen neuer Bedeutungen im Erwachsenenalter.

Sehr verschieden zu beantworten ist die Frage, wie weit durch dieses eigene Entwerfen, Nachbauen, Erproben **genau** die Bedeutungen reproduziert werden, die in der betreffenden Sprache (d.h. in den Kompetenzen der Gesprächspartner bzw. der Verfasser der gelesenen Texte) schon vorhanden waren, und inwiefern bei jedem neuen Sprachteilhaber grundsätzlich gleiche Bedeutungen doch etwas anders gefaßt, etwas anders ausgeprägt sind. Ein Beispiel für völlig identische Reproduktion bieten wohl die natürlichen Zahlen und die gesamten mathematischen Begriffe, und dasselbe gilt (oder sollte gelten) für alle wissenschaftlich definierten und mit Identifikationsoperationen versehenen Begriffe. Dagegen kann es von Sprachteilhaber zu Sprachteilhaber etwas schwanken, was unter "einige – mehrere – manche – viele" verstanden wird. Gewisse Unterschiede, und teilweise sehr fühlbare, sind auch zu erwarten bei nicht scharf definierten und definierbaren Bedeutungen, die das menschliche Zusammenleben betreffen: "Freiheit – Freundschaft – Liebe – Autorität – Mitbestimmung" usw. können sich in jedem neuen Sprachteilhaber, je nach seiner individuellen Sozialisation und gesamten Lebensgeschichte mehr oder weniger verschieden ausprägen. Ein besonders bekanntes Beispiel für verschiedene Bedeutung in verschiedenen politischen Systemen und Kulturen ist wohl "Demokratie". Und wie weit oder wenig weit solche Verschiedenheiten der Bedeutungsbildung gehen mögen – für jeden Sprachlehrer ist es grundlegend, daß er mit derartigen Verschiedenheiten rechnet, daß er sie (etwa in Gesprächen über Gelesenes) richtig aufspürt, sie in der Klasse zur Diskussion stellt und dadurch den Schülern Gelegenheit gibt, ihren Bedeutungsbesitz zu überprüfen, zu klären, zu erweitern.

Mit allen Übergängen von reiner Übernahme durch Erkennen beim Hören oder Lesen bis zu spontanem eigenem Entwickeln ist wohl für den Bereich II zu rechnen, die Muster und Strategien. Gerade die Strategien für Handeln und Lernen sind ja sehr oft ein unbewußter oder jedenfalls wenig bewußter Besitz, und Ähnliches gilt wohl für viele Muster für den

Textaufbau, wie für viele Stile. Solche Muster, auch wenn sie erstmals in literarischen Werken in einer bestimmten Sprache geschaffen wurden, sind grundsätzlich nicht als Bestandstücke einer einzelnen Sprache zu betrachten. Sie werden durch Übersetzungen bald auch in andern Sprachen zugänglich, und sie werden dann zu einem allen Sprachen eines Kulturkreises gemeinsamen Besitz – z.T. kann man sie sogar als Universalien betrachten.

Am meisten eigenes Schaffen und Entwerfen, Festhalten und Verändern – wenn auch oft in Anlehnung an Vorbilder oder Traditionen oder gerade in Absetzung von ihnen – ist wohl für den Bereich I anzusetzen: sein "Ich" muß sich jeder Mensch selber schaffen und durch die Wechselfälle seines Lebens hindurch zugleich erhalten und verändern, auch wenn er sich dabei, als Kind wie später, immer wieder von andern helfen lassen, mindestens anregen lassen kann.

### **3.4 Blick auf die Probleme des Sprachwandels**

Es wäre verlockend, von dem vorgeführten Denkmodell aus auf die Probleme des Sprachwandels einzugehen, die im Vortrag von Herrn Keller (in diesem Band) und der anschließenden Diskussion behandelt wurden. Vom Zusammenhang der Bereiche II und I her (Strategien aller Art, Ich-Konstitution) könnte man auch das dort diskutierte Problem "Linguistik als Teil einer Psychologie – Psychologie als Helferin der Linguistik" aufgreifen. Ich muß mir das aus Zeitgründen versagen und kann nur darauf hinweisen, daß ich von meiner hier vorgeführten Position aus mit vielem, was Herr Keller vorgeführt und gefordert hat, sehr einverstanden bin.

### **3.5 Nebeneinander von Varietäten einer Sprache und von Erstsprache und Fremdsprachen**

Nur ganz kurz möchte ich darauf eingehen, wie man sich nach diesem Denkmodell das Nebeneinander der verschiedenen Varietäten einer Sprache (auch von Dialekten, mit stärkeren Unterschieden) und das Nebeneinander von Erstsprache und Fremdsprache(n) im Kopf eines Sprachteilhabers vorstellen kann.

Bei den Varietäten einer Sprache kann man offenbar oft annehmen, daß der Bereich der Bedeutungen praktisch identisch bleibt, dagegen für gleiche Bedeutungen ggf. verschiedene Wörter oder für gleiche Wörter verschiedene Lautungen (Aussprachen) gespeichert sind. Bei Dialekten muß man oft auch mit besonderen Bedeutungen rechnen, die neben den Bedeutungen der Standardsprache gespeichert sind (und diese vielleicht oft auch beeinflussen). Bei verschiedenen Sprachen wie Deutsch und Französisch, Deutsch und Englisch usw. ist anzunehmen, daß für die Bereiche VII (Schreibungen), VI (Lautungen) und teilweise auch V (Satzmelodien) besondere, eigene Teilsysteme gespeichert werden, die kaum miteinander verknüpft sind. Beim Übergang von der einen Sprache zur andern

("code-switching") schalten sich die Lautungs- und Schreibgewohnheiten ("Routinen") der einen Sprache völlig aus, und diejenigen der andern Sprache schalten sich ein. Man kann von klar getrennten Subsystemen sprechen (gewissermaßen "verschiedenen Ausgängen nach unten bei gleicher Eingabe von oben").

Ebenso klar ist wohl, daß nicht nur der Bereich I (die Person-Konstitution, das Ich), sondern auch das meiste von Bereich II (Muster und Strategien) für alle Sprachen, die ein Mensch spricht oder mindestens versteht, praktisch in gleicher Weise wirksam ist. Ein kompliziertes Ineinander von Gemeinsamkeit und von getrennten Systemteilen gibt es wohl in den Bereichen III (Bedeutungen) und IV (Lexikon und Morphosyntax), und entsprechend muß man dann "Verzweigungspunkte" (beim sprachlichen Produzieren, sprechend oder schreibend) bzw. "Vereinigungspunkte" (beim Hören/Lesen und Verstehen) annehmen. So kann man z.B. für deutsch *nichts* und englisch *nothing* wohl nicht nur Gleichheit der Bedeutung annehmen, sondern hier gewissermaßen ein Wort (d.h. eine Einheit in Bereich IV) sehen, und dann erst eine Verschiedenheit der Aussprache und der Schreibung, also einen "Verzweigungspunkt" zwischen Bereich IV (Lexikon und Morphosyntax) und Bereich VI (Lautungen) bzw. VII (Schreibungen). Dagegen ist wohl bei der zweiwortigen französischen Negation *ne...pas*, *ne...rien* usw. schon eine eigene, mit dem deutschen *nicht*, *nichts* usw. gar nicht parallelisierte Formalstruktur anzunehmen, hier läge also der "Verzweigungspunkt" schon zwischen Bereich III (Bedeutungen) und Bereich IV (Lexikon und Morphosyntax). Von diesem Ineinander an den einen Stellen und klaren Nebeneinander an andern Stellen aus kann man auch die verschiedenen Erscheinungen von "Interferenz" beim Sprachenlernen gut beleuchten. Ich versage mir hier ein genaueres Eingehen und verweise auf die etwas ausführlichere, an einem Übersetzungsbeispiel erläuterte Skizze in meinem Beitrag "Several Languages - One Competence" in: Kurt R. Jankowsky (ed.), *Scientific and Humanistic Dimensions of Language*, Festschrift for Robert Lado, Amsterdam/Philadelphia, 1985, S. 263-276.

### **3.6 Oft gegensätzliches Verhältnis zwischen Beobachtbarkeit und Kontrollierbarkeit einerseits und Wichtigkeit für Kommunikationserfolg und gesamte Sprachfähigkeit andererseits**

Manches von dem, was ich in meinem zweiten Teil vorgeführt und kritisiert habe, läßt sich nun besser verstehen (wenn auch trotzdem nicht als richtig anerkennen), wenn man von dem vorgeführten Schichtungsmodell der Kompetenz aus die Frage stellt: Welche Bereiche aus der Gesamtkompetenz, der gesamten Sprachbeherrschung eines Menschen lassen sich auf Grund dessen, was er sagt und was er geschrieben hat, am leichtesten beobachten, beurteilen, kontrollieren, messen - und für welche Bereiche ist solche Beobachtung, Beurteilung, Kontrolle, Messung am schwersten? Und wie

ist das Verhältnis zwischen der Leichtigkeit bzw. Schwierigkeit von Beurteilung und Messung zur tatsächlichen Wichtigkeit der betreffenden Bereiche für den Erfolg in den verschiedenen Kommunikationssituationen und für das sprachliche Lernen und die geistige Entwicklung überhaupt?

Direkt beobachten läßt sich die gesamte Ausdrucksseite der Sprache (bzw. der Sprachen): Bereich V, Satzmelodien – Bereich VI, Wortlautungen – Bereich VII, Orthographie und Interpunktion. Dabei besteht immerhin für die Bereiche V und VI die Schwierigkeit, daß das Gesprochene so schnell vorbeizieht, daß es sogleich wieder verklingt. Eine Beurteilung ist dabei gar nicht so leicht, weil etwas, was einem vielleicht auffällt, im nächsten Moment schon vorbei ist. Man hat daher auch bei hörbaren Abweichungen von der üblichen Lautung, sogar bei klaren Verstößen gegen die Verständlichkeit der Lautgebung oft nur ein unbehagliches Gesamtgefühl, aber man kann nicht leicht angeben, wo die Mängel genau liegen (das gilt sogar dann, wenn man das Gesprochene auf Tonband aufgenommen hat und wiederholt abspielen kann).

Das ist ganz anders bei Rechtschreibung und Zeichensetzung. Der geschriebene Text liegt vor Augen und läßt sich leicht überblicken, ohne Rückgriff auf eine technische Apparatur. Man kann bequem auf jede auffällige Stelle zurückgreifen und kann den Text leicht anderen Beurteilenden zeigen, als Beleg für die eigene Beurteilung und Einschätzung.

Dieses stoffliche Vorhandensein, diese Dauerhaftigkeit des geschriebenen sprachlichen Gebildes, hat daher von alter Zeit her bis heute zu einer besonderen Wertschätzung des geschriebenen Wortes gegenüber dem gesprochenen geführt. Der Schüler im "Faust" sagt denn auch auf die hübsch ironische Aufforderung des als Professor verkleideten Mephisto (*Doch Euch des Schreibens ja befließt, / Als diktiert' euch der Heilig' Geist.*) sehr zuversichtlich:

Das sollt Ihr mir nicht zweimal sagen!  
Ich denke mir, wieviel es nützt;  
Denn was man schwarz auf weiß besitzt,  
Kann man getrost nach Hause tragen.

Und Hölderlin fordert (ohne eine Spur der bei Mephisto deutlichen Ironie): *Daß gepflegt werd' / Der feste Buchstab' ...*

So ist es sehr wohl begreiflich, daß weitherum der geschriebene Text als die eigentliche, wahre Form von Sprache betrachtet wird und daß man daher die Korrektheit dieses geschriebenen Textes zu allererst ins Auge faßt. Und dabei fällt nun wieder zu allererst die Rechtschreibung auf. Verstöße gegen die gewohnte Rechtschrei-



bung (die der Leser vielleicht seinerzeit mit großem Aufwand an Fleiß erlernt hat) fallen sofort ins Auge. In ähnlicher Weise fallen Verstöße gegen die formalgrammatischen Korrektheit leicht ins Auge, z.B. ein Nominativ, wo ein Akkusativ stehen müßte (*Das bedeutet ein Fehler*) oder ein Nomen/Substantiv mit einem falschen grammatischen Geschlecht. Dagegen bemerkt man Unklarheiten in den Wortbedeutungen, ungeschickten Gesamtaufbau usw. oft erst dann, wenn man den Text genau liest und sich die Mühe macht, dem Gedankengang und den Formulierungen Schritt für Schritt zu folgen.

Diese Schwächen und Verstöße gegen die formale Korrektheit, die man sofort bemerkt, sind nun zugleich dasjenige, was über die Substanz und Qualität des Textes und die Sprachfähigkeit des Textverfassers am allerwenigsten aussagt. Diese Fehler sind ja sehr leicht aus dem Text zu entfernen, sogar ohne Mitwirkung des Verfassers; es gibt Schreibende, die diese Bereinigung ihrer Texte von vornherein dem Setzer überlassen. Was in einem Text *w i r k l i c h* steckt, welcher Grad von Sprachbeherrschung dem Verfasser zuzubilligen ist, das läßt sich aus diesen Details der geschriebenen Textgestalt so gut wie gar nicht ablesen - es läßt sich nur ein Urteil gewinnen über die reine Rechtschreib-Fähigkeit des Verfassers, ggf. über die vom Verfasser aufgewendete Sorgfalt (die auch darin bestehen kann, daß er seinen Text von jemandem überprüfen ließ und nachher sorgfältig ins reine schrieb).

Nun ist solche Sorgfalt eines Verfassers immerhin etwas Wichtiges, und es ist daher durchaus verständlich, daß z.B. der Empfänger eines Briefes recht klar auf mangelnde orthographische Korrektheit dieses Briefes reagiert - genau wie er auf die Sauberkeit bzw. Flüchtigkeit der Schrift usw. reagiert und eine mangelnde Sorgfalt in diesem Bereich auch als Stück mangelnder Höflichkeit gegenüber ihm, dem Empfänger, auslegt.

Man muß also den Schülern sehr deutlich zeigen, gerade auch heute, daß in der Kommunikationssituation "Brief - speziell Brief, mit dem man etwas Bestimmtes erreichen möchte" die formale Korrektheit in jeder Beziehung, mit Einschluß von Schrift und Sauberkeit, einen sehr hohen Stellenwert hat. Man muß den Schülern sagen, daß das ein Hauptgrund ist, warum man von ihnen immer wieder sorgfältige Arbeit an der Rechtschreibung verlangt: sie werden sonst in derartigen Kommunikationssituationen benachteiligt sein.

Man sollte aber zugleich die Schuler klar erkennen lassen, daß in den meisten andern Kommunikationssituationen die Gewichte *g a n z a n d e r s v e r t e i l t* sind, daß es dann viel mehr auf den Aufbau eines Textes, die Führung eines Gesprächs, die Beherrschung der dabei wichtigen Wortbedeutungen, das Hörenkönnen auf die Reaktionen des Partners usw. ankommt. Und man muß als Lehrer wie bei aller Beurteilung von Unterricht, bei jeder Einschätzung des Lernerfolgs eines Schülers wie des Lehrerfolgs eines Lehrers immer sehen: *J e w i c h t i g e r* und zentraler ein Bereich der gesamten Sprachkompetenz ist, *d e s t o w e n i g e r* ist er beobachtbar und meßbar, und desto schwerer ist es mei-

stens auch, ihn direkt zu beeinflussen und z.B. gezielte Übungen dazu anzulegen. Und entsprechend dieser Gesamteinschätzung sollte man dann im gesamten Unterricht die Gewichte verteilen: die Zeit, die man dem Lesen und den an das Lesen anschließenden Verstehensgesprächen (auch Kritik-Gesprächen) gibt, und die Zeit, die man sich nimmt, um die schriftlichen Arbeiten der Schüler nicht nur auf ihre formale Korrektheit hin zu überprüfen, sondern auf ihre innere Stimmigkeit hin, und um dann die Ergebnisse ausführlich mit dem betreffenden Schüler zu besprechen – nicht als Normenkontrolleur, sondern als einer, der jedem Schüler zu derjenigen Sprachgebung zu verhelfen sucht, die gerade diesem Schüler entspricht und zugänglich ist. Und weil so viel sprachliches Lernen, so viel Entwicklung des Bedeutungsbesitzes und des Besitzes an Strategien sich aus vielem und sorgfältigem Lesen ergibt, möchte ich zum Schluß noch einmal auf den schon in Abschnitt 2.9 berührten Punkt "Textverständnis" zurückkommen.

### 3.7 Das Verständnis von Texten, Verbindlichkeit und Offenheit für Individuelles

Nach meiner Meinung sollte jeder Lehrer, der es mit Sprache und Texten zu tun hat (sei es im muttersprachlichen Unterricht, im Fremdsprachenunterricht oder in irgend einem andern Fach, in welchem Texte und Textverständnis eine Rolle spielen) sich die folgenden Zusammenhänge und Forderungen klar gemacht haben:

- A Es gibt keinen mechanisch begehbaren Weg, keine computerisierbare Methode, um von den gelesenen bzw. gehörten Wörtern und Sätzen zu einem zureichenden Textverständnis zu kommen. Äußerst wichtige Prozesse beim Textverstehen laufen völlig automatisiert ab, erst ihre Ergebnisse treten ins Bewußtsein. Diese Prozesse können bei gleichem Text und gleicher Situation bei jedem Leser oder Hörer, und daher auch bei jedem Schüler, immer etwas anders ablaufen.

Man kann diese automatisierten Grund-Abläufe beim Verstehen teilweise ins Bewußtsein rufen bzw. hinterher rekonstruieren, um z.B. Verstehensverschiedenheiten zu klären, die sich gezeigt haben. Das kann die eigene Verstehenstechnik wie das Verständnis für (oft nur zu vermutende) Verstehensabläufe bei andern wesentlich erleichtern. Ausschalten kann und soll man aber diese Automatisierung der elementaren Stufen beim Verstehensablauf nie. Auch die raffinierteste bewußt gepflegte Verstehenstechnik wird erst völlig wirksam und praktisch, wenn sie automatisiert worden ist, wenn man sie "ins Gefühl bekommen hat" und sie nur gelegentlich, bei einem Anstoß, einer Schwierigkeit, einer Verstehensdifferenz (wieder) ins Bewußtsein ruft.

- B Es gibt Texte, bei denen es auf genaues und einheitliches, sachbezogenes Verständnis besonders ankommt und wo ein solches bei genügender Kenntnis der behandelten Sache meistens auch ohne besondere Interpretations-Anstrengungen erreichbar ist: das sind die allermeisten "Sachtexte" im Bereich von Wissenschaften, Technik und täglichem Leben, bis zu den Anleitungen für die Handhabung eines Apparates oder das Kochen nach einem Kochrezept (es sind die Texte, für die Weinrich seinerzeit den Fachausdruck "expositorische Texte" vorgeschlagen hat).
- C Auch bei expositorischen Texten, die auf möglichste Eindeutigkeit angelegt sind, können sich aber Verstehensverschiedenheiten ergeben. Bei den juristischen Texten, aus denen Rechte, Pflichten, Strafen abgeleitet werden können (also bei Gesetzestexten, Verordnungen, Verträgen aller Art), ist das allgemein bekannt und akzeptiert.

Man weiß: Bei solchen Texten gibt es immer wieder Verstehensdifferenzen, sie können große materielle Auswirkungen haben, und es muß daher durch besondere Institutionen dafür gesorgt werden, daß e i n e s von den konkurrierenden Verständnissen als das g ü l t i g e festgesetzt wird. Nach diesem Verständnis ist von nun an zu handeln, alle andern (vielleicht früher gültig gewesenen) Verständnisse sind durch den (neuen) Entscheid der jeweils zuständigen Instanz unwirksam geworden. Das Musterbeispiel für ein solches evtl. neues Verständnis für einen evtl. schon seit längerer Zeit vorhandenen Text ist ein Urteil eines Verfassungsgerichts, durch welches eine Verfassungsbestimmung (evtl. neu) ausgelegt und dadurch ein (ggf. neues) von jetzt an gültiges Verständnis festgelegt wird.

- D Eine besondere Stellung haben die f i k t i o n a l e n Texte. Sie sind meistens gar nicht auf ein eindeutiges Verständnis angelegt (obwohl das zum Teil auch möglich ist), sondern sie wollen in erster Linie belehren, zu einem Denken oder Handeln bewegen oder auch einfach unterhalten, durch Spannung und Entspannung. Hier sind oft verschiedene Verständnisse, je nach den eigenen Bedürfnissen des jeweiligen Lesers/Hörers in seiner individuellen Situation, durchaus sinnvoll und legitim. Diese Möglichkeit sollte man den Schülern nicht verbauen (etwa indem man in der Literaturgeschichte ein bestimmtes "historisch richtiges" Verständnis annimmt) – man sollte im Gegenteil den Schülern systematisch zeigen, wie weit bei derartigen Texten verschiedene Verständnisse berechtigt sind, ja wo die Texte von ihren Verfassern auf solche verschiedene Verstehensmöglichkeit angelegt worden sind.

Ich möchte zum Abschluß sagen: wenn Grundauffassungen aus einer solchen Sprachtheorie Eingang finden könnten in die individuellen, praktizierten Sprachtheorien von Lehrern und von hinter ihnen Stehenden, könnte das vielleicht doch mehr als bisher die nötige äußere und innere Freiheit und Souveränität schaffen helfen für einen Unterricht, der zugleich effizient ist und jeden Schüler als besondere, einmalige Person ernstzunehmen gestattet, ohne Überforderung des Lehrers. Denn je mehr jeder Schüler nach seiner Individualität lernen kann und dazu motiviert ist, desto besser und wirksamer lernt er – und das kann auch dem Lehrer Erfolgserlebnisse geben und Freude (wenn nötig: neue Freude) an seinem nicht leichten, aber schönen Beruf.

## ANHANG

Aus: Bendel-Klostermann, Sprachschlüssel, Sprachbuch 6. Schuljahr, Ausgabe A/B für Gymnasien und Realschulen. Stuttgart: Klett 1983, S. 123.

weinrot – käseweiß – kreidebleich – quittengelb – knallgelb – hellgelb  
– steinreich – bettelarm

Sucht weitere zusammengesetzte Adjektive. Welche Wortart hat das Bestimmungswort? Ist es wörtlich oder metaphorisch gemeint?

### 3.2 Wortbausteine

3.2 Wortbausteine

<u>un-</u>	<u>er-</u>	<u>-el-</u>	<u>-ig-</u>	<u>-sch-</u>
<u>ge-</u>	<u>vor-</u>	<u>-er-</u>	<u>-lich-</u>	<u>-heit-</u>
<u>be-</u>	<u>zur-</u>	<u>-den-</u>	<u>-bar-</u>	<u>-mal-</u>
<u>mit-</u>	<u>aus-</u>		<u>-los-</u>	<u>-mal-</u>
<u>ent-</u>	<u>emp-</u>			<u>-lich-</u>
				<u>-ig-</u>

Links stehen alle Präfixe, rechts die wichtigsten Suffixe. Wie ist ihre Schreibung geregelt?

Mit den Präfixen und Suffixen kann man viele Wörter bilden

Zum Wörterbilden braucht man aber auf jeden Fall noch einen Wortbaustein. Welchen?

Nehmt den Wortkern „dank“, und bildet mit den Präfixen und Suffixen so viele Wörter wie möglich. Die Wörter werden nicht immer aus allen drei Wortbausteinen bestehen. Es reicht sogar einer. Welcher ist es?

Pedro überlegt: Wenn ich weiß, was „dankbar“ bedeutet, muß ich nicht extra lernen, was „Dankbarkeit“ bedeutet, und wenn ich „dank(en)“ verstehe, verstehe ich auch „dankbar“. So kann ich mir das Lernen vieler Wörter sparen. — Hat er recht?

Welche Wörter findet ihr zu dem Wortkern „stell“?

Sebastian und Pedro haben u. a. „Besteller“ gefunden. Pedro weiß, daß damit jemand bezeichnet wird, der etwas bestellt.

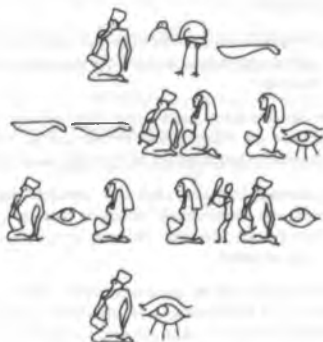
Sucht noch mehr Wörter mit dem Suffix „-er“, die jemanden bezeichnen, der etwas tut.

Beim Wortkern „gleich“ hat Pedro „Gleichungen“ als eigenes Wort notiert. Die Klasse läßt nur „Gleichung“ gelten. Wieso?

Sucht weitere Wörter zu „gleich“.

Präfixe, Wortkerne und Suffixe (einschließlich Endungen) sind **Wortbausteine (Morpheme)**.

Eine weitverbreitete Ansicht über unsere Sprache ist die: Mit Wörtern bezeichnen wir Gegenstände. Wenn wir ein Wort äußern, so rufen wir damit bei unserem Partner im Geist ein Bild des Gegenstandes hervor, den das Wort bezeichnet. Sätze sind Verbindungen von Wörtern. Mit den Sätzen bilden wir die Sachverhalte der Wirklichkeit ab. Die Sprache ist ein Bild der Wirklichkeit. Diese Ansicht von unserer Sprache ist verzerrt. Wenn sie so wäre, dann könnten wir die wesentlichsten sprachlichen Leistungen mit ihr nicht vollbringen. Wir wollen uns dazu ein einfaches Beispiel vor Augen führen: eine Bilderschrift, die in etwa das leistet, was in der landläufigen Ansicht von unserer Sprache angenommen wird. So werden wir sehen, worin unsere Sprache darüber hinausgeht.



## Morpheme

Menschliche Sprachen stellen nicht Sachverhalte so wie Bilder dar. Ein Satz besteht nicht aus unverbundenen Wortbrocken. Vielmehr wird er zusammengefügt durch Fügeteile, sogenannte Morpheme, die ihn organisieren. Die Morpheme dienen besonders dazu, Begriffswörter in unterschiedliche Kategorien mit unterschiedlicher syntaktischer Funktion zu bringen.

Diese ergreifende Geschichte könnte auf Deutsch etwa so lauten:

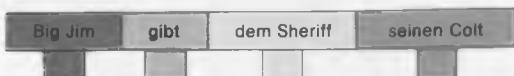
Ein Mann findet ein Messer.  
Mit dem Messer schneidet der Mann die Frau.  
Die Frau weint.  
Der Mann sieht sie.  
Die Frau schlägt dem Mann aufs Auge.  
Der Mann weint.

# E2<sub>1</sub>

## Satzteile – Das Prädikat



### 1. Alles dreht sich um das rote Prädikat



Den Verbleil in Sätzen nennt man **Prädikat**. Man fragt danach mit der Frage: **Was tut?** Das Prädikat heißt auch **Satzaussage**.



- a) Wo sind die Nomenteile (NT)? Welcher ist der Verbleil (VT)? (Folie)  
b) Dreht die Nomenteile um das Prädikat. Wie oft geht das? Könnt ihr den Satz dann noch verstehen?



2. Richard schenkt seinem Freund ein Buch.  
Der Torwart zeigt dem Schiedsrichter den Vogel.

- a) Macht mit diesen Sätzen das gleiche wie in 1.  
Wie oft könnt ihr die Satzteile vertauschen?  
b) Probiert diese Satzstellungen aus:



Geben alle Sätze einen Sinn?

- c) Malt euch Kästchen mit den Farben für die Satzteile auf und tragt die Satzteile ein. Vertauscht die Satzteile.

Wann ergeben die Sätze keinen Sinn?

- d) Jetzt könnt ihr eine Regel finden (Folie):

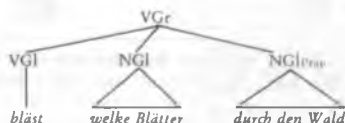
Bei Aussagesätzen steht das Prädikat an \_\_\_\_\_ Stelle  
Bei Fragesätzen steht das Prädikat an \_\_\_\_\_ Stelle

3. a) Seht noch einmal in E 1.2 (Seite 71) nach; wie ist es beim Prädikat mit der Klammerstellung? Probiert auch dort die Umstellungen durch.  
b) Sucht auch in anderen Texten das Prädikat.

Aus zwei Gründen nennen wir das Prädikat seiner Kategorie nach Verbalgruppe:

1. Weil das Verb im Prädikat das wichtigste Wort ist, dem sich die anderen zuordnen.
2. Weil das Prädikat nicht ohne Verb erscheinen kann.

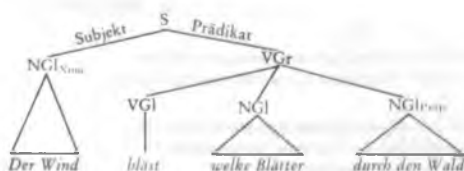
Die Satzglieder im Prädikat lassen sich im Strukturbaum, wie im folgenden Beispiel gezeigt, zusammenfassen:



Anmerkung:

Das Dreieck im Strukturbaum zeigt an, daß die Satzglieder nicht weiter in die einzelnen Wörter zergliedert werden.

Die Beziehungsverhältnisse im ganzen Satz lassen sich nun im Strukturbaum genauer darstellen:



Satzglieder lassen sich nach ihren Kategorien (Erscheinungsformen) und nach ihren Funktionen (Leistungen) bestimmen.

**Kategorienfrage:** Wer oder was ist es?

**Funktionsfrage:** Was leistet es?

Deutsche Sätze kommen durch das Zusammenwirken der Grundfunktionen Subjekt (Satzgegenstand) und Prädikat (Satzaussage) zustande. Der Kategorie nach ist das Subjekt ein nominales Satzglied im Nominativ (NGl<sub>Nom</sub>) und das Prädikat eine Verbalgruppe (VGr).

Das Nomen oder Pronomen im Subjekt und das finite Verb im Prädikat sind durch Personen-Numerus-Kongruenz aufeinander bezogen.